

教育における「末人」

原 野 利 彦

“Die letzten Menschen” in Education

Toshihiko HARANO

【1】教育の正統性は国家によって調達される

教育の概念や社会装置は、表面的には学校教育を中心としたあり方から、社会的に広く開かれた生涯学習へと再定義・再編成されつつあるように見える。それは国家主導の「公」教育が後退し、「市場原理」に拠る諸集団がある程度自発的に教育の機能を担いつつあるように見える。だが、教育の正統性はあくまで国家によって調達され、個々人や諸集団に再配分されている。諸個人間や諸集団間の軋轢に裁判や警察によって日々介入しつつも、これらの諸問題を押収し、翻訳して、国家の統治の論理の中に組み込んで行く。国家自身が批判や訴訟の対象になるとしても、それは統治の仕方が変形されるだけである。(ヘーゲル流により高度な統治理論として止揚されていくわけではないにしても)。いずれにしても教育に関する圧倒的な主導権は依然として国家にある。人々は「個人」として、「自己」を調達する「場」として国家による教育・学習という状況に身を置いている。生涯学習という文脈で再定義されつつある諸教育概念や社会的諸装置は、様々な形態を取りつつも、その正統性の根拠を国家に置いているのである。

【2】市場的・情動的プロセスを正当化

教育は国民国家形成維持の更新という文脈において再編成され、個々人は生き方の方向づけとその市場的・情動的プロセスを正当化し、確信をもつことが義務づけられる。勿論、現代では電子メディアが新たな共同体をつくりつつあるかのように見える。たとえば電子マネーの登場によって、疑似宗教的役割をも担ってきた国家の役割が縮小し、国語に代わるインターネット・イングリッシュによる富や権力の偏在と、群小の宗教集団の発生などが議論されている。わが国家による教育は旧来とは違った形をとるとはいえ、機能が縮小されることはありえない。国家に代わる強力な象徴体系を未だ我々は形成し得ておらず、国家の日々更新される機能的合理性のもとに象徴の探求は吸収されてしまう。電子マネーという物神も、この国家という基盤なくしては存在し得ないからである。たとえば多国籍企業といえども、事業所の所在国の課税に依拠しているのである。

【3】異言語時空間の絡め取り

国家は時代の変化とともに生じる異言語時空間を教育的言語時空間に絡め取る。今までの

学校教育の遺彦を生かしつつ、情報ネットワークを新たな公的時空として再編成し、新たな「個人」、新たな「集団」をつくりだそうとする。時代に適合する「国家理性」の似姿としての個人と集団の再定義である。それは「国家理性」の中に幽閉ということにおいては、旧来のあり方と何ら変わりがない。世界的な情報化の進展による言論や情報統制を旧来のような形で国家が管理できなくても、より潜在的に或いは顕在的に管理は遂行されている。それは情報伝達の手続きの中に溶かし込まれたり、膨大な専門家や評論家を動員するという形で行われる。この複雑化した正統化の過程のもとで、各個人や各集団は、《自己／非自己》を弁別させられ、ここから生じるエネルギーは市場的・情動的時空間の中に吸収される。我々はここにおいて国家理性が教育と呼ばれる過程を通してどのように働いているかを見なければならぬ。

【4】context の上で調達

我々は「なまの」子供の考えや感情を知りたいという欲望を持つ。わが、この欲望は、たとえ時代が市場的・情動的へと変化したとはいえ、予め国家理性という context の上で調達される。日本語の文脈の中で、またある国家行政区画の中でというように。

【5】「治療的」、「指導的」関係

それは国家の認可による「教育者―被教育者」という関係を絶えず創り出し、後者を〈準一人間（国家理性へと向う発達途上にある指導されるべき人間）〉として扱うという文脈である。ここには〈「分かりたがる教育者」と「分かってくれない」ことを嘆く被教育者〉という図式があり、国家理性の文脈という抑圧的現実に対して共犯関係がある。子供に耳を傾けるという一見すると好意的に見えるその仕草は、子供の役割を「児童」、「生徒」の役に切り縮め、「指導」できない要素を「新たな形で」予め排除するものである。

「新たな形で」の予めの排除とは、我々の「寸導」を忌避し、不登校を続ける子供は、如何なる形態であれ「治療的」、「指導的」関係に入るべきものとし、その形での関わりのプロセスにおける分類に排除の構造を隠蔽することである。自己の本当の生と死からの排除と、疎外された死を「治療」、「介護」、「教育」と言い換え、本人や社会全体にそう思い込ませるのである。この関わりを抑圧と感じるエネルギーも国家理性への育成という魔法の杖のもとにコントロールされ、既存の「自己」の「否定」による学習と成長、「生きる力」を目指す問題追求の文脈に絡めとられる。

【6】自我の構成

まず、社会的時空間で、選択主体として振舞う動機、意図、自己イメージを通じて〈自我の構成〉を考えて見る。公教育は当然のこととして市民の形成を目指す。市民として行為する訓練は、公的な振る舞いが、自分の選択、意図、関わりあいを反映するような個人として行為することの訓練であるという虚構が前提とされている。つまり、市民が形成されるためには何らかの政治共同体 community が前提されており、行為の選択のための公

共の広場（アゴラ）が、義務か、その回避か、正義か抑圧かを表現する場として前提とされている。言い換えれば、象徴体系の選択・習得の仕方が、成員によって共有されていると見做される。つまり共有される象徴的・創造的時空間において、メンバーや集団のスケジュールが調整可能だとされている。

そこでは自我とその社会的表現との一致としての「誠実」さや、戦術上の道具としての自己の操作としての「演技」が求められる。

【7】合理的・客観的行為は無知無力を招く

ところが、こと公共性が進展し、ついに官僚制に至るとき、ジンメルが言うように「個人的生活とかパーソナリティなどは社会的為から取り除かれる。ただルールに則る演技と対応一演技との交換だけ」となる。つまり、民主的制度において、効率が指導原理になればなるほど、洞察、判断を行使する余地を極端に狭めることとなる。個々人の作業は合理的に機能するが、本人にとっては無意味となる。人々は無力感を植えつけられ、諸状況に対して鈍感にされ、ついには無知にされてしまう。個々人の作業は合理的に機能するが、本人にとっては無意味である。「あなたのためにしつらえられた」大量生産物、大量消費物、大量サービスは的外れのものとなり、膨大な無駄が生じる。公的領域と私的領域の分離が不分明になったと喧伝されているが、事実上「科学的」とか「新たな公共性」の名のもとに、厳然と分離されているのである。公的領域は道具的計算、因果性、科学的客観性を独占し、私的領域は残余のものとなる。「それは君の個人的見解・感情にすぎない。もっと根拠を持った客観的意見をもとう」というわけである。ところでこの根拠、客観性は巨大で精密な研究機関を組織できる国家や国際機関に独占されている。個々人はこのネットワークにおいては無に等しい。これは実質上の生き方や倫理性の剥奪である。「私は自分の義務を果たしている。それがどういう結果を生むかについては権限外だ」というわけだ。グローバル化などという言葉のもとに、ますます広がる公共時空間では、市民はますます極小化され、ついには市民不在となる。ここに大衆が登場する。客観性の追求とは、かつては自我が他者に落ち込まない防衛のためと考えられた。だが事実は意図を管理し、選択を決定してしまう構造を意味するものとなっている。

【8】平均化する抽象化から情報的抽象化へ

近代は具体的な経験を抽象化し、共通性を取り出すことによって普遍性を獲得してきた。現代ではこのような抽象化ではなく「差異」、それも「微妙な差異」への注目が主張されている。たとえば弁証法的「否定」の論理では、極めて外在的な分割と総合が行われるに過ぎず、生きた生命が把握できないというように。だがこれも市場原理で垣間見られる差異に回収され、平均化されてしまう。しかもこれが幽閉された生き方から脱出できる象徴化だと喧伝される。我々が手にしている「象徴」は、常識的で貧弱な語彙とイメージの交信と、新聞・テレビの語彙とイメージに集約される国家や国連、APECの類にすぎない。教育における「実習」も、このような文脈への組み込みにすぎない。つまり、「体験」重視や「感性の回復」というスローガンは、一見したところ、自立した記号世界からの支配による

硬直化から解放されようとする試みのように見えるが、実は近代特有の世俗的「有用性」のシンボル世界から一步も脱出していないのである。

則ち、肝心の我々の身体感覚も情報社会的「有用性」の世界内に幽閉され制度化・慣習化されている。それは「情報技術的体験」の重視である。それは自立した技術体系による能率的・効率的身体の動きを重視する「体験」観であり、最良、最適の「体験」を求めるという最低の「体験」である。それは別の道を取る者が愚者に見えるほど頻繁に得をする体験の仕方である。それは正確な輪郭であり、定義の行動にためらいがない。余計なものを省き、凹凸をなくし、平坦にすることによって得られる「確実な」体験である。

【9】自己評価

子供や患者の様々な訴えの多くは教育や医療システムなどにとって「改良」を促す素材であるか、そうでなければ単なるノイズでしかない。子供や患者は教師や医師の「高度に「技術的見地によって低く評価されることを恐れる。この結果、子供や患者は次に「何が」起きるかではなくて、教師や医師がシステム運用にどんな有用な働きを期待しているかということを見抜くことによって、「自己評価」しつつ「学習」し、治療に「参加」していくことになる。能率的に、そして効率よい授業や診察に参加する能力の高い子供や患者が良い評価を受ける。彼らの意識は有用性のフィルターによって検閲を受け、平坦化されて、理解し、機能し得る形態（情報・意味）に変換される。矮小な情感の反復の技巧、矮小なリズムの継続によって維持される授業と診察。精神を集中させない語りや説明の平板なリズムを支配する情報ネットワーク。

【10】情報化への適応＝生きる擬態

子供たちは「生きる」擬態によって学校生活を耐え抜こうとする。「生徒」として定義づけられた子供たちは、情報社会への適応によってのみ、実力を評価され、一人の子供だと意味づけられる。一切の学習、一切の評価は情報化への適応という動作を前提にしなければ成立しない。彼らはこの状況に適応していく自分を、まるで生きているように見せかけることによって自分を保ち「生き延び」ようとする。彼らはうまく生きる振り、死んだ振りをする隠れ蓑を発明する。日常会話は完全に情報化され衰弱しきっているの、この隠れ蓑として最適である。日常会話にも子供の窒息を救う力はない。この合法的幽閉は正確無比である。この技法の上昇を目指す体験の仕方の教育は、子供たちを不安の増大と絶えざる迷い、つまり絶えざる岐路に立たせることになる。行為の行程がちぐはぐになり、決定はできず、煮え切らず、揺らいでばかりいるようになり、容易に支配に屈伏する。

成人といえども、自分自身の生涯の時間を情報化に翻訳できずズタズタになり、次々と起きる新事態に怖じ気づいている。教育するところではないのだ。老人の途切れた人生を繋ぎ合わせる媒介とはる contexts（物語・語り手）が手軽に次々と紹介されるが、いずれも表面的で深く人生を導く体ものではない。群小のお節介屋の学者や評論家やヴォランティアには事欠かないが。個々人はひたすら情報社会の成員として透明化する視線の文脈に組み込まれていく。

【11】痕跡

この contexts は強固に自らの正統性を信じ、メンバーを意味づけ容赦なく植民地化しようとする。この透明化する視線の文脈を脱臼させ、執拗に組み込もうとする言説に対して釈明を求め続けるにはどうすればいいか。それは「痕跡」を重視することである。自らの習慣の断片を導入しようとする「指導」の過程に残される子供の抵抗や逃亡の足跡を探ることだ。領土化されない形式を生み出すこと、「児童」や「生徒」の名において、学校への帰属の拒否を予め排除する世界での「教育批判」とは全く性格を異にする世界の言辭を探り当てること。子供のエネルギーを誘導して、やがては枯渇させる「指導」のテキストに組み込まれないこと。学校用語によって支配的言辭の子供への移植を図る教育的配慮に敏感であること。子供を「理解」という名目で子供自身のためではない文脈によって虚弱化される子供を救うこと。

【12】「望ましい経験」への「指導」

「望ましい」経験を学校で与えようという教育的配慮は、「西欧型の進歩」こそ唯一の「望ましい」とする図式の変形である「情報化」、「グローバル化」への適応の強制である。この硬直した同化主義、無意識の排外主義。社会への過剰同調こそが「望ましい」とする「発達」への信仰である。「指導」という言葉は、それを口にするや否や即座に自分の優越を信じ込み、自分の経験に自信を持って、手取り足取り子供を扱い、自分の知っている「理性」と「進歩」へと導くことが「望ましい」と思い込む人間を魔法のようにつくりだす。この言葉は、自らの責務は「指導する権利」を行使することにあると考え、学校・学級を自らの布教国、委任統治国と見做し続けることを可能にする。しかし、これこそ子供たちの「望まない」こと、もはや「望まない」ことである。

我々は何の権利があって、子供の最良の友人であり、保証人であることを子供たちに受け入れさせることが出来るのか。教育システムの道具としての子供ではなく、また教育的「習慣」の事例としてではない子供。他者の政策、他者の行き詰まり、他者の術策、他者の弥縫策や詭弁の受容者ではない子供。西欧型の富の形成の重要な一部を成してきた「人材養成」としての教育という社会装置と教育的概念を根底から再検討する必要に迫られている。教師たちの「指導観」……それも啞然とするような……との関係でしか子供のおとを考えたことがなく、子供の疎外を完成させることしか出来ない学校教育。それを実証的にまたは形而上学的に仕立て上げる教育学。生きた子供を混乱した観念と交換するお節介。子供はひたすら堪え忍ぶだけだった。孤立性と隔絶性を安易に混同し、普遍性を目指せ、狭い特殊性に閉じ籠もるな、という合言葉のもとに、肉付きのない普遍性の中に子供を埋没させようとする教育活動。子供は特殊の壁の中に自らを隔離するか、普遍の中に溶解させて自己埋没するかという不毛の選択肢しかもてない状況に置かれている。

子供たちは、「合法的」時空間でイメージを膨らませたり、「異次元」を創造することが出来るという前提こそまさに根底から疑われなければならないのだ。

逸脱が「問題行動」として「指導」や懲罰の対象となる。それが「異議申し立て」の時空間を形成したり、「政治性」を帯びてこないようにするために、様々な「教育的配慮」が

なされる。教育学はこのための術語を整理し散布する。子供たちは分けの分からない「普遍的で望ましい」教育的ジャーゴンの中で生活せざるを得なくなる。しかし子供たちは自分達の学校「生活」が矮小なものであることを感じている。彼らは不登校の中に、校内暴力の中に、そして苛めの中に、麻薬や売春の中へと遁走する。

【13】生きる力の意味

「束縛された人間は、その見解を慣習から取り、理由から取ったりはしない」（ニーチェ）。それどころか、彼は理由への要求を情熱的に拒否する。少数の選択肢しか持たない彼は、選択を行う必要がないので、容易に速やかに行動する。これが大人から賞賛され条件づけられる。これが「強い子ども。生きる力を持つ子ども」の意味である。彼が教師になると少数の選択肢しか子供に与え得ないため、子供を不自由にする。彼においては、「個性」とはなにがしかの新しさはあるが、古いものの繰り返しのことである。未知のものとは、既知のものに還元できることであり、良い性格の子供とは、既存の束縛状態に合致する子供のことである。（ニーチェ「人間的」より。）

だが、この習慣や慣習が一度疑問に付されるや否や、「教育的」文脈が「一貫性」や「連続性」を僭称するにはあまりにも脆弱であることが分かる。それはまるでボロ屑を、弱々しいボロ糸で接着しようとするかのようなものである。それは一瞬合理的で、一瞬非合理的なてんやわんやであろう。だが、これらも積み積み愚昧な日常の厚み（愚昧なコミュニケーション・ルール）を形成する。それは苦心して生み出された子供たちの抵抗と逃亡の言葉を泡のごとく消し去り、痕跡を消そうとする。

コミュニケーションとは模倣をも意味する。模倣にはズレ・剰余が必ず伴う。このズレが蓄積され摩擦、暴力の動因を動かし、民族などの〈象徴界〉が暴力の欲望を刺激し、熱狂とそれを維持し得る物語を遡及的につくりだす。この自他のズレの絶対性こそ、剰余、過剰の猛威、ラカンのいう〈対象a〉をつくりわす。ただし、〈対象a〉は秩序側〈象徴界〉へも回収される。〈対象a〉は予め黙殺されるため言表では表面化しない。〈象徴界〉とは、たとえば国家への包摂であり、それは個人や集団の「自覚」であり、「情報化」されて伝達もしくは変換され、「生涯学習」として定型化される。interactionとは個人が普遍性に高まることであり、共感、感情移入、自他の形成、人類共同体への高まりとされる。普遍へと高まった個人は普遍（たとえば市場原理）を体現した者として、人類共同体の一員となったのであり、この次元で判断停止が許可される。みごとな坊主主義である。

ここには差異追求はない。なぜなら、〈差異とは分類ではない〉からである。意識とは他者性を前提とする。そしてここには翻訳関係があり、自他のずれがある。だがここに陥井がある。ずれを隠蔽し平坦化する伝達（状況抜きの送受信者間のコードなど）概念が情報理論を支配しているからだ。ずれを直視するとき、暴力、〈現実界〉が噴出する。